

INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN, ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EDUCACIÓN PRIMARIA, CULIACÁN, SINALOA

INCORPORATING THE PERSPECTIVE OF INCLUSION,
COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN PRE-SCHOOL AND
PRIMARY EDUCATION, CULIACÁN, SINALOA

SANIA ELIZET MORENO-MORENO

RESUMEN

Este trabajo de investigación se realizó en el Programa de Doctorado en Educación con Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, en el marco de la materia «Dinámicas Sociales y Educación Inclusiva». El objetivo general fue analizar la comprensión de la planta docente de educación preescolar y educación primaria respecto a la inclusión. Se abordó desde las experiencias y prácticas inclusivas implementadas en el aula con niñas y niños, con el propósito de realizar un análisis comparativo sobre la incorporación de la perspectiva de inclusión entre docentes de ambos niveles educativos, específicamente en la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño descriptivo. Se aplicó un cuestionario en formato virtual (Google Forms), el cual permitió analizar el grado de comprensión de la planta docente respecto a la inclusión. Se examinaron conocimientos, actitudes y prácticas relacionadas con la inclusión en ambos niveles educativos: desde los recursos hasta los alcances de las estrategias pedagógicas y el apoyo a estudiantes con necesidades o barreras para el aprendizaje, el

fomento a la participación del alumnado, el trabajo colaborativo con las familias como red de apoyo para identificar necesidades especiales de forma situada, así como el ambiente de respeto y aceptación dentro del aula. El análisis comparativo permitió visibilizar el panorama que existe en los niveles preescolar y primaria desde la perspectiva de maestras y maestros.

Palabras clave: perspectiva de inclusión, prácticas inclusivas, educación preescolar, educación primaria.

ABSTRACT

This research was conducted within the Doctoral Program in Education with Emphasis on Teacher Professionalization at the Pedagogical University of the State of Sinaloa, as part of the subject «Social Dynamics and Inclusive Education». Its general objective was to analyze the understanding of inclusion among preschool and primary education teaching staff, based on the inclusive experiences and practices implemented in classrooms with children, aiming at a comparative analysis of the incorporation of the perspective of inclusion between preschool and primary school teachers in the city of Culiacán, Sinaloa.

The research followed a quantitative methodological approach with a descriptive design. A questionnaire was applied and answered virtually through Google Forms, allowing for an analysis of the teachers' understanding of inclusion at each educational level. The study examined knowledge, attitudes, and practices related to inclusion: from resources to pedagogical strategies and support for students with learning needs or barriers, promoting student participation, collaboration with families as support networks, and a classroom environment based on respect and acceptance. The comparative analysis provided an overview of the situation in both preschool and primary education levels from the teachers' perspective.

Keywords: inclusion perspective, inclusive practices, preschool education, primary education.

INTRODUCCIÓN

La incorporación de la perspectiva de inclusión en la educación varía según el contexto y las necesidades de cada alumno o alumna. En Sinaloa se han logrado ciertos avances reflejados tanto en la Ley General de Educación como en la Ley de Educación del Estado de Sinaloa, en las que se establece que la educación debe basarse en la equidad, ser accesible para todos y priorizar a los sectores más desfavorecidos de la población (LES, 2023).

La perspectiva de inclusión debe estar presente en todos los planes de trabajo, al igual que las prácticas inclusivas en el aula, lo cual favorece la integración e inclusión de niños y niñas que requieren atención situada (Chávez y Hernández, 2023), tanto en preescolar como en primaria. Otro aspecto abordado en el marco teórico de esta investigación es la formación docente en materia de educación inclusiva.

Este estudio ofrece un panorama sobre las prácticas inclusivas que llevan a cabo las maestras y los maestros de educación preescolar y primaria en Culiacán, Sinaloa. Se elaboró un cuestionario en Google Forms, que fue enviado virtualmente y aplicado a una población de 63 docentes de ambos niveles.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A nivel internacional, la Declaración de Salamanca (1994) sentó las bases para promover la inclusión educativa, reconociendo que todas las personas—independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas— tienen derecho a una educación inclusiva. Esta implica reconocer y responder a la diversidad de necesidades del alumnado, promoviendo la colaboración entre familias, comunidades y organizaciones en favor de la inclusión educativa.

En México, el compromiso se formalizó con la Declaración del Niño en 1990, lo cual marcó el inicio de un proceso gradual de incorporación de la inclusión en distintos ámbitos sociales. Sin embargo, persisten desafíos

importantes. Según datos del INEGI (2023), gran parte de la población, especialmente personas con discapacidad, comunidades indígenas y migrantes, aún enfrenta barreras para acceder a servicios básicos, educación y empleo digno.

En Sinaloa, se han implementado estrategias como el Programa Sectorial 2011–2016 y el Plan Estatal de Desarrollo 2017–2021, que buscan garantizar una educación inclusiva y equitativa. No obstante, en el diagnóstico del Programa Sectorial para la Educación (2011), se reportan deficiencias en la formación docente para atender necesidades educativas especiales en preescolar, así como carencia de profesionales calificados en primaria, especialmente para atender a la población indígena, situación agravada por la discriminación, la exclusión y la vulnerabilidad económica (SEPYC, 2011).

JUSTIFICACIÓN

Comprender la perspectiva de inclusión entre docentes de educación preescolar y primaria es crucial para identificar fortalezas, áreas de mejora y diseñar programas de formación docente. La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2022) propone fortalecer esta perspectiva para transformar políticas, culturas y prácticas educativas. Por ello, este tipo de estudios comparativos resulta fundamental.

La Agenda 2030 de la UNESCO (2018) insta a los países a garantizar una educación inclusiva y de calidad, promoviendo la participación plena del alumnado, independientemente de sus diferencias. En la educación básica, la inclusión es clave para el desarrollo cognitivo, social y emocional del alumnado. Como afirma Sandoval (2019), es necesario visibilizar cómo entienden y practican la inclusión los docentes, pues sus significados varían según su experiencia.

Esta investigación analiza e identifica las estrategias y prácticas de inclusión en ambos niveles, proporcionando información útil para diseñar políticas y mejorar las prácticas inclusivas en el aula.

Objetivo general

Analizar de manera comparativa la incorporación de la perspectiva de inclusión en educación preescolar y primaria.

Objetivos específicos

- Distinguir similitudes, diferencias y buenas prácticas entre docentes de preescolar y primaria.
- Comparar estrategias y prácticas inclusivas empleadas por los docentes. Identificar la formación docente recibida en materia de inclusión.

MARCO TEÓRICO

Educación inclusiva

La inclusión ha cobrado gran relevancia en las últimas décadas. A medida que las sociedades se diversifican, se vuelve imprescindible crear entornos educativos inclusivos donde todo el alumnado pueda participar plenamente y desarrollar su potencial. La inclusión no se limita a integrar estudiantes con necesidades especiales en entornos tradicionales, sino que implica abordar la diversidad en todas sus formas.

El movimiento de la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que como hemos podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho. La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Blanco, 2006, p.6).

La UNESCO (2020) define la educación inclusiva como un proceso que promueve la inclusión social, y subraya la diferencia entre igualdad y equidad. Esta perspectiva no solo beneficia al alumnado con discapacidad, sino que enriquece a toda la comunidad escolar, fomentando la diversidad y el respeto mutuo. Navarro (2015) destaca:

El significado de la educación inclusiva pone de manifiesto la necesidad de crear escuelas de calidad para todos los/as estudiantes, aunque en los centros de enseñanza secundaria y bachillerato se insiste más en la necesidad de iniciar este proceso mientras que en los de infantil y primaria se entiende como una continuación (p. 40).

Sin embargo, a pesar de este enfoque, aún se requiere mayor esfuerzo. Escobar et al. (2020) afirman que la educación inclusiva implica eliminar cualquier barrera que impida la participación y el desarrollo académico y social del alumnado. Para ello, es fundamental fortalecer las prácticas pedagógicas dentro del aula.

Perspectiva de inclusión educativa

La voluntad política ha sido fundamental en el desarrollo de la inclusión educativa, reflejada en políticas públicas y acciones afirmativas. En los niveles de preescolar y primaria, esta corresponsabilidad debe traducirse en prácticas concretas. Chávez y Hernández (2023) señalan los principales desafíos:

las creencias erróneas que dificultan alrededor de las personas que presentan alguna discapacidad, las barreras físicas de las mismas instituciones educativas, los planes de estudio que no son flexibles a la diversidad de necesidades de niñas y niños, otro aspecto es la falta de financiación y por último la falta de leyes a favor de una perspectiva de inclusión educativa (p.16).

El papel del docente con perspectiva de inclusión es esencial para propiciar el desarrollo académico y emocional del alumnado, mediante una cultu-

ra de paz, equidad y constante formación para identificar y atender problemáticas. Son las maestras y los maestros quienes, con empatía y compromiso, pueden generar el cambio institucional.

Formación docente en educación inclusiva

La educación inclusiva se establece como un paradigma fundamental para construir un sistema educativo más justo y equitativo, capaz de atender las necesidades del alumnado sin importar sus características (Blanco, 2006). Las y los docentes tienen un rol protagónico: deben comprender la diversidad, adaptar estrategias pedagógicas y crear ambientes de aprendizaje adecuados. Esta preparación debe ser tanto teórica como práctica, tal como señala Blanco (2006):

Si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivir estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las escuelas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades y; en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos (Blanco, 2006, p.14).

La y el docente, a partir de sus aportaciones prácticas derivadas tanto del conocimiento empírico como científico, y promoviendo la participación equitativa y exitosa del alumnado en atención a la diversidad, debe conocer a sus estudiantes en los distintos contextos en los que se desarrollan, adaptar el currículo, fomentar la participación y colaborar con otros profesionales (Lorenzo et al., 2017). Asimismo, debe promover y fortalecer diversas aptitudes en beneficio del alumnado. No obstante, enfrenta im-

portantes dificultades para implementar una verdadera educación inclusiva. Al respecto, Lorenzo et al. (2017) señalan que:

La escasez de recursos disponibles en la educación, tanto materiales como humanos, y la falta de formación del profesorado en relación con la diversidad del alumnado, causa una dificultad a la hora de ofrecer a la diversidad del alumnado una respuesta adecuada y contextualizada en el aula ordinaria (p. 29).

Gestión escolar

Desde el ámbito escolar, la inclusión se erige como un pilar fundamental que ofrece a los miembros de la comunidad educativa un marco de acción orientado al desarrollo de estrategias centradas en atender, en igualdad de condiciones, las necesidades de todos los alumnos y alumnas. En este sentido, la gestión escolar se vincula con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), que promueve el trabajo colaborativo y privilegia el diálogo permanente como medio para fortalecer los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes. Asimismo, impulsa la participación activa de todos los integrantes de la comunidad escolar, favoreciendo el intercambio abierto de opiniones, experiencias y saberes. Este enfoque colaborativo exige una vigilancia constante de los cambios en la práctica docente, una actitud crítica y atenta frente a las acciones emprendidas, así como una reflexión continua orientada a la búsqueda de nuevas estrategias de intervención.

METODOLOGÍA

El método utilizado en esta investigación fue el cuantitativo, ya que permitió recopilar y analizar con precisión datos numéricos y estadísticos, destacando por su objetividad y rigurosidad (Babativa, 2017). La metodología partió de un diseño descriptivo, el cual —según Sampieri y Mendoza (2018)— permite realizar comparaciones entre grupos de estudio. En este

caso, se utilizó para describir y analizar la incorporación de prácticas de inclusión por parte de maestras y maestros del nivel preescolar y primaria, a través de un análisis comparativo en el contexto natural de los sujetos de estudio, sin manipular ni influir en sus respuestas.

La técnica de recolección de datos consistió en un cuestionario cerrado, instrumento que —como señalan García et al. (2006)— permite obtener información precisa conforme al tipo de investigación. El cuestionario fue diseñado en Google Forms e incluyó preguntas cerradas basadas en las escalas de Guttman y de Likert: la primera plantea respuestas afirmativas o negativas; la segunda, en cambio, presenta afirmaciones que permiten medir niveles de importancia.

El instrumento se envió de manera virtual a docentes de educación preescolar y primaria, y fue respondido por una muestra de 63 maestras y maestros, a quienes se informó que sus respuestas serían utilizadas únicamente con fines académicos y bajo estricta confidencialidad. De esta manera, se logró recopilar información sobre sus saberes en torno a la inclusión, experiencias en el aula y sugerencias de mejora. La muestra se seleccionó mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple, el cual, de acuerdo con Otzen y Manterola (2017), garantiza que todas las personas participantes tengan la misma probabilidad de ser seleccionadas y puedan aportar conocimientos relevantes para la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos fueron sistematizados en Excel. Se identificó que el 79 % del profesorado encuestado son mujeres y el 21 % hombres. En educación primaria participaron 14 hombres y 34 mujeres; en preescolar, únicamente mujeres (15).

Respecto a la formación en educación inclusiva, la mayoría manifestó que no ha sido suficiente. Solo el 13 % expresó que sí considera adecuada la formación recibida.

Tabla 1.

Resultados del cuestionario realizado en Google Forms, para el análisis comparativo de la incorporación de la perspectiva de inclusión entre maestras y maestros de Educación Preescolar y Primaria de Culiacán, Sinaloa.

Análisis comparativo				
Educación preescolar	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca
1. Adapto las actividades a las necesidades de cada alumno	↔ 42.11%	↔ 47.3%	↓ 10.53%	↓ 0.00%
2. Utilizo diferentes estrategias de enseñanza para atender los diversos estilos de aprendizaje	↔ 33.90%	↔ 55.93%	↓ 10.17%	↓ 0.00%
3. Fomento la participación de todos los alumnos en las actividades del aula	↑ 80.00%	↓ 20.00%	↓ 0.00%	↓ 0.00%
4. Propicio un ambiente de respeto y aceptación en el aula	↑ 100.00%	↓ 0.00%	↓ 0.00%	↓ 0.00%
5. Trabajo en colaboración con las familias para apoyar a los alumnos con necesidades específicas	↔ 62.50%	↔ 37.50%	↓ 0.00%	↓ 0.00%
Educación primaria				
1. Adapta las actividades a las necesidades de cada alumno	↓ 14.04%	↓ 31.58%	↓ 19.30%	↓ 3.51%
2. Utiliza diferentes estrategias de enseñanza para atender los diversos estilos de aprendizaje de sus alumnos	↓ 10.17%	↓ 22.03%	↓ 25.42%	↓ 1.69%
3. Fomenta la participación de todos los alumnos en las actividades del aula	↔ 48.33%	↓ 25.00%	↓ 3.33%	↓ 0.00%
4. Propicia un ambiente de respeto y aceptación en el aula	↔ 56.94%	↓ 9.72%	↓ 0.00%	↓ 0.00%
5. Trabajo en colaboración con las familias para apoyar a los alumnos con necesidades especiales	↓ 25.00%	↓ 29.69%	↓ 0.00%	↓ 0.00%

Nota: información elaborada a partir de los resultados obtenidos mediante Google Forms. Elaboración propia.

La incorporación de la perspectiva de inclusión tanto en Educación Preescolar como en Educación Primaria ha cobrado un carácter emergente, debido a la importancia de implementar estrategias pedagógicas y adaptaciones en los recursos educativos que garanticen el derecho de niñas y niños a una educación de calidad, tal como lo establece la Agenda 2030 (Agenda, 2024). En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, “Educación de calidad”, plantea como una de sus metas asegurar que todos los niños y niñas completen la enseñanza primaria y secundaria. Aunque no hace referencia explícita a la educación preescolar, esta etapa forma parte de los compromisos pendientes por atender, con el propósito de garantizar una educación inclusiva y equitativa desde los primeros niveles.

Los hallazgos indican que, en el nivel Preescolar, se observa una mayor consideración hacia la adaptación de actividades a las necesidades individuales del alumnado, en contraste con una disminución significativa en el nivel Primaria. Ante esta situación, se propone la implementación de un programa de capacitación continua para maestras y maestros de ambos

niveles educativos, que les permita identificar diversas problemáticas o áreas de oportunidad, así como atender las múltiples manifestaciones de la inclusión dentro del aula.

Otro de los hallazgos se relaciona con el fomento de la participación del alumnado y la creación de un ambiente de respeto y aceptación en el aula. En este aspecto, las docentes de Educación Preescolar manifestaron realizar estas acciones por encima de la media, mientras que en el nivel Primaria, maestras y maestros señalaron no haber implementado estrategias diferenciadas para atender los diversos estilos de aprendizaje ni realizar adaptaciones en las actividades escolares. Aunque este indicador oscila entre el 1 y el 3 %, se recomienda atender esta situación mediante acciones formativas dirigidas a docentes de todos los niveles educativos en Culiacán, Sinaloa.

CONCLUSIONES A MANERA DE RECOMENDACIONES

La perspectiva de inclusión está presente en ambos niveles, pero se observa mayor desarrollo en educación primaria. A partir de los datos, se plantean las siguientes recomendaciones:

- Fortalecer la formación docente en educación inclusiva.
- Implementar políticas públicas que favorezcan la inclusión.
- Promover el enfoque humanista en todo el sistema educativo.
- Fortalecer la formación inicial y continua del profesorado.
- Establecer estrategias de sensibilización sobre inclusión.
- Dotar a las escuelas de recursos materiales y humanos adecuados.
- Fomentar la corresponsabilidad entre escuelas y redes de apoyo.
- Reconocer que la inclusión abarca no solo al alumnado, sino todo el entorno escolar.

Promover el diálogo entre autoridades educativas, familias y comunidad.
Garantizar que los derechos de niñas, niños y adolescentes sean visibles y accesibles.

Realizar monitoreos y evaluaciones constantes de las políticas de inclusión en Sinaloa, considerando los cambios en la población escolar y docente.

REFERENCIAS

- Agenda 2030. (2024). *La Agenda 2030 y el papel de la educación para alcanzar los ODS*. <https://www.educacionyfp.gob.es/bibliotecacentral/va/blog/2024/febrero/agenda-2030-educacion.html>
- Babativa, N. (2017). *Investigación cuantitativa*. Carlos Alberto Fundación Universitaria del Área Andina.
- Blanco, G. R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1–15.
- Chávez Sánchez, G., & Hernández García, J. (2023). Educación inclusiva. ¿Estamos los docentes preparados para ella? En *Educación e inclusión: retos actuales* (Cap. II, pp. 14–20).
- Escobar, L. M., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: Una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47–57. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>
- García, A. F., Alfaro, E. A., Hernández, M. A., & Molina, A. M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: Metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232–236.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. INEGI.
- Ley de Educación del Estado de Sinaloa. (2023). *Periódico Oficial del Estado de Sinaloa*. (Abreviar como LES en el texto).
- Lorenzo, C., Rodríguez, M. C., González, A. I., & Márquez, Y. (2017). La percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad e inclusión educativa. *European Journal of Education Studies*, 3(11), 29–68.
- Navarro, M. J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Revista de Investigación y Postgrado*, 30(1), 33–55.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232.
- Sampieri, R. H., & Mendoza, P. C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.

- Sandoval, C. M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7–27.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Acuerdo Educativo Nacional: Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública y Cultura. (2011). *Programa Sectorial 2011–2016: Educación*. Gobierno del Estado de Sinaloa.
- UNESCO. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL–UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción*. UNESCO.

SÍNTESIS CURRICULAR

Sania Elizet Moreno Moreno es Licenciada en Trabajo Social y Maestra en Trabajo Social con Estudios de Género y Salud por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Auditora en Género por ONU Mujeres, sede República Dominicana. Ha colaborado en el Centro de Políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UAS. Es estudiante del Doctorado en Educación con Énfasis en Profesionalización, secretaria académica de la Unidad Académica de Ciencias de la Comunicación y profesora investigadora de la UAS. Sus líneas de investigación son: el amor romántico, violencias de género y ruta crítica.